

原 著

効率のよい英文理解を求めて：意味中心の読解

For effective English reading : meaning-based reading

上野 輝夫

要約：日本人の英語総合力は2010年、2011年のTOEFL iBTの得点から判断しても、上野（2009）でみた状況とは変わっていない。Speaking, Listeningばかりでなく、Reading, Writingにおいても、世界的比較においては依然低迷している。本論文では、この現状を踏まえて、先ず他大学での学生の英語力調査にも言及し、次に著者の担当クラスの新入生の英語力調査を報告することにより、英語を専攻としない大学生の英語力の実態を報告している。

本論文の目的は、このような種々の数的データにみられる日本人の英語力の低迷の要因を探り、効率のよい英文理解の方法を提唱することにある。具体的には、文法事項の細かな分析や文型パターンの学習だけではTOEFLやTOEIC等の受験の際に課せられる厳しいtime constraints（時間的制約）に対応できないため得点が伸び悩むと仮定し、その原因を、従来の文法事項を念頭に置きつつ文系を探りながら訳読する読解訓練にあるのではないかと主張している。英文読解における文法を中心とした教授・訓練から、文法事項への言及は必要最低限に抑えつつ、S、Vの認定をおこない、次に、V（述語動詞）を軸に語句の意味を考慮しつつその意味から次に期待・推測する意味情報を求めて文意を文末へと展開していくという意味中心の読解法を提唱している。また、「英文解釈のコツ」について、time constraintsに対処するという意味において脳の働きの経済性の観点からその教授を推奨している。

Key Words：英文読解, time constraints, English reading, meaning-based reading

I－1．序

「英文の意味がよく分からないし、そもそも構文がつかめません。何か良い文法書はないですか。」「高校生の時から英語が苦手です。英文法は習った記憶はあるのですが内容をよく覚えていないので、文法書を始めから勉強した方が良いでしょうか。」という主旨の質問を学生から時々受けることがある。果たして、英文が読めるようになるためには、文法書を読破してその内容を暗記しなければならないのだろうか。英語の構文をつかむためには、全ての英文を高校で学習するいわゆる「英語の5文型」に分類できなければいけないのだろうか。本論文の目的は、これらの疑問に答えるべく、効果的な英文解釈の方法について吟味することにある。

I－2．TOEFL 得点に見る日本語母国語話者の英語総合力

上野（2009）では、2007年1月から12月の間に行わ

れたTOEFL PBT（TOEFL Paper-Based-Test）の得点をもとに、日本語母国語話者と日本人にもなじみの深い9ヶ国語の母国語話者の英語運用能力を比較した。また、同様に、同年のTOEFL iBT（TOEFL Internet-Based Test）について、アジア出身の受験者の得点を比較考察した¹。しかし、日本では2007年11月以降TOEFL PBTは実施されておらず、現在、すべての受験会場でiBTフォーマットのみが採用されている²。そのため、ここではまず日本における英語教育のその後の成果をみるため、TOEFL PBTではなくTOEFL iBTの得点に焦点を当て比較検討することにする。表1は、上野（2009）にならい2010年中に実施されたTOEFL iBTの各セクション、合計得点の平均点を受験者の母国語別に比較したものである。表2はアジア出身の受験者について、各セクション、合計得点の平均点を出身国別に示し、総合得点の平均点が高い順に並べたものである³。尚、TOEFL iBTの各セクションは30点満点であり、合計得点は120点満点となっている。

2012年11月29日受付／2013年1月23日受理
 Teruo UENO
 関西福祉大学 社会福祉学部

表1. TOEFL iBT Total and Section Score Means, 2010.

(受験者母国語別比較)

Native Language	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total
Chinese	20	18	19	20	77
German	23	24	25	24	96
Greek	22	23	22	23	89
French	21	21	21	21	85
Italian	24	22	21	22	89
Japanese	18	16	17	18	69
Korean	21	20	20	21	81
Russian	20	21	22	21	84
Spanish	21	21	21	21	84

ETS (2011: 9) より抽出

表2. TOEFL iBT Total and Section Score Means, 2010.

(アジアの受験者出身国別比較)

Native Language	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total
Singapore	24	25	24	26	98
India	23	23	23	23	92
Malaysia	22	22	21	24	88
Pakistan	21	22	23	23	88
Philippines	21	22	23	22	88
Bangladesh	20	20	21	22	83
Sri Lanka	20	21	22	21	83
Bhutan	19	19	22	22	82
Hong Kong	19	20	21	22	81
Korea, Republic of	21	20	20	21	81
Kyrgyzstan	18	19	21	20	79
Nepal	19	19	21	21	79
Indonesia	19	19	20	21	78
Kazakhstan	18	19	21	20	78
Korea, Democratic People's Republic of	19	19	19	20	78
China	20	18	18	21	77
Uzbekistan	18	19	21	20	77
Azerbaijan	18	18	20	20	76
Taiwan (Republic of China)	19	18	19	20	76
Turkmenistan	17	19	21	19	76
Thailand	18	19	18	20	75
Macao	18	18	18	20	74
Myanmar	17	17	19	20	74
Afghanistan	15	17	21	19	73
Mongolia	17	18	19	19	73
Viet Nam	18	17	18	20	73
Japan	18	17	17	18	70
Lao, People's Democratic Republic	15	16	18	18	67
Tajikistan	14	15	20	17	66
Cambodia	13	14	18	18	63
アジア出身の受験者の平均点	18.6	19.0	20.2	20.6	78.2
全受験者の平均点	20.1	19.5	20.0	20.7	80
全受験者の得点の S.D.	6.8	6.8	4.6	5.0	20

ETS (2011: 5, 10 - 11) をもとに集計

これらの表は、日本語母国語話者の英語総合力は、世界的に見ても、また出身国をアジアに限っても、依然低迷していることを明確に示している。「Listening や Speaking は苦手だが、Reading や Writing ならそこそこできる。」と日本人がよく自ら口にする英語運用に関する技能は、ほぼ自己満足的な弁解に聞こえてしまう。確かに Reading と Writing の得点は、Listening, Speaking の得点より高い傾向にあるのは事実だが、アジア出身の受験者と比べても Reading と Writing が突出して高いというわけではない。反対に、平均点では全受験生、他のアジア各国出身者の両者ともが、4技能すべてのセクションにおいて日本出身者を上回っている。

残念ながら表3に見るように、この傾向は2011年1月から12月に実施された TOEFL iBT の結果とほぼ同じである。アジアで合計得点が低い国の顔ぶれは前年度から変わっていないが、その中であって、日本に何らかの改善が見られた様子もなく、むしろ前年度より順位を一つ下げる結果となっている。

表3. TOEFL iBT Total and Section Score Means, 2011.

(アジアの受験者出身国別比較)

Native Language	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total
Vietnam	19	18	18	21	76
Mongolia	17	18	19	19	73
Myanmar	17	17	19	19	72
Tajikistan	15	16	21	18	70
Japan	18	16	16	18	69
Lao, People's Democratic Republic	15	17	19	18	68
Cambodia	14	15	18	19	66

ETS (2012a: 7 - 8) より合計得点の低い国を抽出

表1～3は英語圏の高等教育機関で学ぼうという英語の学習に強い動機を持つ日本人の英語力の実態を数値で示しているわけだが、コミュニケーション能力に重点を置くとの文部科学省の方針も、種々の学会や研究会で報告される教授法もいまだ全国的には十分にその効果が出ているとは言えない状態である。2009 (上野) では、その原因を英語母国語話者が natural speed で発話する英語を聞くというような聴解練習不足にあるのではないかと仮定し、英語の速聴訓練について簡単な実験を行いその結果を報告した。比較的難易度が低く、内容的にも理解しやすい英文の速聴訓練は、たとえ短期間であっても Listening の向上に寄与することを確認したわけだが、そこで問題にしたのが時間的制約 (time constraints)

に対する柔軟性ということであった。

日常生活の中での言語の運用は、ほぼ常に時間的制約 (time constraints) が課せられている。英文の構文が把握できないからといって、その場で長時間時間考え込んだり一晩寝て考えたりすることはできない。あるいは発話者が発話したことが聞き取れないからといって、何度も繰り返し発音してもらうよう依頼することもできない。これら日常生活における時間的制約をも考慮して作成された外国語テストが Oller (1979) の言う pragmatic test であり、test の validity, reliability の両面からも TOEFL iBT はまさにその代表的な試験なのである。このため、当然、各セクションで時間切れのため全てを回答できなかったとか、早さについていけなかったという感想を多くの受験生が持つことになる。いわばそれを狙って TOEFL は作成されているのである。2009 (上野) では、速聴という方法で時間的制約に慣れる訓練法を報告したわけだが、本論文では、Reading において英文の意味をいかに早く理解するかという点、つまり、英文読解における処理速度を上げる方法に焦点を当て考察する。

I-3. 英語への苦手意識

I-1 で英文法の知識不足を懸念する学生の声を紹介したが、そもそも日本人の英語苦手意識はいつごろ、何が原因で始まるのだろうか。Benesse® 教育開発センター (2009) における全国の公立中学校からランダムに選ばれた 2 年生 2967 名⁴ からのアンケート調査によると、小学校英語に対して 7 割以上の者が「楽しかった」「内容が簡単だった」など好意的にとらえており、4 割の者は「外国や英語に興味を持った」と回答し積極的にその意義を見出している。しかし、中学 2 年生の調査時点では 61.8% が英語に対して苦手意識を持つと回答している。また、苦手と感じるようになった時期は、中学校入学前 (11.7%)、中 1 の始め頃 (16.2%)、中 1 の夏休み頃 (10.4%)、中 1 の夏休み後くらい (12.8%)、中 1 の後半 (26.6%)、中 2 の始め頃 (12.9%)、中 2 の夏休み頃 (3.8%)、中 2 の夏休み後くらい (3.1%)、現在 (2.5%) と回答している。つまり、英語に対して苦手意識を持つ中学 2 年生のうち 1 割強の者がすでに小学校卒業までにそのような意識を形成していたことになり、更に、中 1 の後半をピークとして中 1 の夏休み後から中 2 の始め頃にかけて 52.3% の者が苦手と感じ始めるということであり、英語学習のかなり初期の段階でマイナスのイメージを持ち始

めていることがわかる。これらの生徒に対しては、高校受験に必要なという動機づけのみでは、英語学習のマイナスイメージを払しょくするのは難しいであろう。

この調査では、この苦手意識形成の要因についても調べている。英語学習上で感じることを 11 の項目に分けて質問しているが、そのうち特筆すべきは、「文法が難しい」という項目に「とてもあてはまる」「まあまああてはまる」と答えた生徒が 78.6% もいることである。この他に回答割合が高い項目としては「英語のテストで思うように点数がとれない」(72.7%)、「英語の文を書くのが難しい」(72.0) %、「英語を聞き取るのが難しい」(65.8) % などである。

このような苦手意識とその要因は、おそらく高校生になっても変わらないか、または、更に強化、鮮明化されているのではないかと推測される。18 歳人口の減少と大学数の増加にともない大学入学のための競争が以前ほど厳しくなくなったこと、また、AO 入試、推薦入試はもちろんのこと、多くの私立大学では一般入試においても英語が必ずしも入学試験の必須科目ではなくなっていることを合わせ考えると、大学入試を英語学習の強い動機付けとすることは困難であり、またそのような動機付けだけでは多くの高校生にとって英語学習は苦痛になるに違いない。

中学校で文法的な説明・指導がなされても学校外での学習時間の少なさのため (「月曜日～金曜日に塾や家庭教師も含めて学校以外で英語の勉強をしているか」の質問に「ほとんどしない」と回答した者が 24.7%、「15 分」が 19.0% であった)、消化不良に陥りテストで望むような点数がとれず、「文法がわかっていないから英語ができない。だから作文や聞き取りもできない。」と中学校の早い段階で英語苦手意識を持ち、ほぼ似たような状態で高校での英語学習を経て大学に入学してきたというのが日本の多くの大学生の実情ではないだろうか。さすがに大学生となると、まったく英語ができないという者はほぼいない。また、単語や英文など覚えなければ単位をとれないとなると、好きと嫌いにかかわらず暗記することはできる。しかし、英語の試験で測られなければならないのは、単位取得のための暗記力 (記憶力) ではなく、教科書類で学習したことがない英文を素早く読解したり、暗誦文として与えられ練習した英文の再生産ではなく自ら言いたいことを英語で書いたり言ったりできる実生活にそくした英語運用能力である。英語学習に関して多くの中学 2 年生が難しいとして挙げた点は、まさに

大学生にまでも持続され、更に前節でみた TOEFL の得点にも表れているのである。

別の角度から、このことを示す根拠を下に示そう。以下は著者が担当する本学の英語科目クラスで新入生の英語力を調査するために、毎年入学間もない4月から5月にかけて実施している英語実力試験の結果である。英語以外の学問を専攻しようと決め、地方の小規模私立大学に入学した本学の学生は、まさに上述したような道を歩んできた者がその大半であることがうかがえる。紙面の都合上、複数年にわたる経年変化については別の機会に譲ることにし、ここでは、平成23年度社会福祉学部入学生のうち著者担当の2クラスの調査結果を報告する。

表4. 2011年度社会福祉学部入学生2クラスの英語実力試験結果 (n=71)

	Reading	Listening	Total
mean (%)	37.86	43.24	39.40
st. dev.	7.31	2.85	8.63

試験問題として過去の実用英語技能検定（通称、英検）準2級（1998年第2回実施分）を利用した。最新の問題を使わない理由は、学生が過去に市販の過去問題集などで目にしたことがあるものを避け、テストとしての信頼性を高めるためである。現在実施されている試験と比較すると問題数に若干の違いはあるが、Listening問題とそれ以外の問題の2部から成るという試験の構成はほぼ同じである。Listeningは、英語の会話を聞きその内容について答える聴解問題20問からなっており、表4では、受験者の平均点をListening欄に%で示している。また、それ以外の部分は、短い英文中の空所に与えられた語の中から適語を選んで補充する形式（25問）、短い会話文の空所に与えられた英文の中から適当なものを選んで補充する形式（5問）、語句を並べ替えて英文を完成する形式（5問）など語彙力、構文力を問う問題が計35問、前後関係から判断して長文中の空所を与えられた語句で補充する形式（5問）、長文の内容についての理解度を問う形式（10問）など、英文の読解力をみる問題が15問で、計50問から成っている。厳密には、語彙力、構文把握力・構成力はListeningを含むすべての問題形式で得点に関係するわけだが、ここでは便宜上TOEICに倣い、Listeningを伴わない部分をListeningとは別扱いにし、表4では、受験者の平均点をReadingの欄に示している。また、全問題合計70問の合計得点の平均点をTotal欄に示した。

日本英語検定協会によると英検準2級の問題の難易度を、高校中級（高2）程度としている。また、ETS（2012b）によると、2011年度にTOEICを受験した英検資格保有者のTOEIC平均スコアにおいて、英検準2級合格者のTOEIC受験者341,575名の平均点は、402点（Listening 237点、Reading 165点）となっている。これは、確かに、同年の高2受験者11,630名のTOEIC平均点415点（Listening 244点、Reading 171点）と近い値であり、日本英語検定協会の主張どおり、英検準2級の難易度は高2程度と推測できる。

その高2程度の英語試験ということを念頭に置き、再度表4をみてみよう。Listeningは43.24%とわずかに37.86%のReadingを上回るものの、その合計点は4割に達していない。換言すれば、高2程度の内容の英語を4割程度理解できる、あるいは習得した段階で大学に入学していることになる。この傾向は、同年度の新入生に限ったものではなく、2012年度の新入生についても同様である。表5は、2012年度新入生に対して同じ問題を用いて調査した結果（総合得点）である。

表5. 2012年度社会福祉学部入学生2クラスの英語実力試験結果 (n=63)

	TOTAL
mean (%)	40.39
st. dev.	10.63

このような大学生の英語力の実態は、本学、あるいは本学の学生が特殊事情にあるというわけではなく、野添（2009）にみるように、現在、日本の多くの大学で直面している問題である。野添（2009）は、入学直後の英語のプレースメントテストの得点別に編成されたクラスの最少得点クラスの中には、受動態の英文を作ったり、be動詞と一般動詞を区別して疑問文を作るなど、中学校で習ったはずの文法事項も身につけていない者がいると報告している。もっとも、このような傾向は、中学校での英語の授業時間数が3時間になるなど英語教育の環境の変化を受けた1980年代に既に指摘されている。三浦（1985）は、広島大学で英語をそれほど重要視しない学部や入学競争率が高くない学部の一部の学生について、文法力や語彙力の低さを報告している。また、前田（2011）は、大学1回生対象の調査では、That song was () by many people. という英文の空所に四者択一で適語を補充する問題で、正答数が英語力上位グループ（n=80）が41、中位グループ（n=137）が34、下位グループ（n=80）

が10であり、singingを選んだ誤答数が上位グループから下位グループの順でそれぞれ9, 52, 43だったことを報告している。現在完了や仮定法の知識を問う問題においても同様な傾向であり、まさに野添（2009）の報告と一致する結果となっている。

中学生の時に生じた英語が苦手であるという意識は、一時の暗記力で試験を乗り越えた高校でも更に深まり、大学に進学してから心機一転頑張ってみようと思いついても何から始めて良いかわからず、「恐らく文法力が不足しているから英語が分からないのだ」と思い込み、適当な文法書を紹介して欲しいと英語の教員に相談してみ—実際に相談に来る学生は少数としても、上に示した資料からは、それが日本の多くの大学生の現状であることが推測できる。

本当に文法書に記述してある事項をすべて習得しなければ、時間的制約（time constraints）に対処できる適切な英語力を身に付けることはできないのだろうか。次章では、英語を読解する、あるいは意見や意思を英語で表現するためには、どのような「文法」の知識が必要なのかを検討する。

II. 文法指導の実態

平成21年3月に文部科学省により告示された「高等学校学習指導要領」（文部科学省，2009：91）では、必須科目の「コミュニケーション英語Ⅰ」において言語活動と効果的に関連付けながら以下の文法事項すべてを適切に扱うこととしている。

文法事項

- (ア) 不定詞の用法
- (イ) 関係代名詞の用法
- (ウ) 関係副詞の用法
- (エ) 助動詞の用法
- (オ) 代名詞のうち、it が名使用法の区及び節を指すもの
- (カ) 動詞の時制など
- (キ) 仮定法
- (ク) 分詞構文

これは、平成20年3月告示の「中学校学習指導要領」（文部科学省，2008）において、英語運用能力を養うために中学校の英語授業時に行わせる「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」という言語活動で、言語材料として適宜用いることとされる文法事項を前提としたものである。文法事項には、(ア) 文、(イ) 文構造、(ウ) 代名詞、(エ) 動詞の時制など、(オ) 形容詞及び比較変

化、(カ) to 不定詞、(キ) 動名詞、(ク) 現在分詞及び過去分詞の形容詞的用法、(ケ) 受け身が挙げられているが、そのうち、ここでは、本論に関する(イ)「文構造」について引用する。

(イ) 文構造（文部科学省，2008：37-41）

a [主語＋動詞]

b [主語＋動詞＋補語]のうち、

(a) 主語＋be 動詞＋ $\left\{ \begin{array}{l} \text{名詞} \\ \text{代名詞} \\ \text{形容詞} \end{array} \right\}$

(b) 主語＋be 動詞以外の動詞＋ $\left\{ \begin{array}{l} \text{名詞} \\ \text{形容詞} \end{array} \right\}$

c [主語＋動詞＋目的語]のうち、

(a) 主語＋動詞＋ $\left\{ \begin{array}{l} \text{名詞} \\ \text{代名詞} \\ \text{動名詞} \\ \text{to 不定詞} \\ \text{how (など) to 不定詞} \\ \text{that で始まる節} \end{array} \right\}$

(b) 主語＋動詞＋whatなどで始まる節

d [主語＋動詞＋間接目的語＋直接目的語]のうち、

(a) 主語＋動詞＋間接目的語＋ $\left\{ \begin{array}{l} \text{名詞} \\ \text{代名詞} \end{array} \right\}$

(b) 主語＋動詞＋間接目的語＋how (など) to 不定詞

e. [主語＋動詞＋目的語＋補語]のうち、

(a) 主語＋動詞＋目的語＋ $\left\{ \begin{array}{l} \text{名詞} \\ \text{形容詞} \end{array} \right\}$

f. その他

(a) There＋be 動詞＋～

(b) It＋be 動詞＋～（＋for～）＋to 不定詞

(c) 主語＋tell, want など＋目的語＋to 不定詞

これらの文法事項は、指導要領で「適宜用いて」とあるように、中学校で全てを教える必要はないが、a～eの構造は、従来高校文法で5文型として扱われていたものである。新指導要領では、中学校、高校の両要領で、「文型」ではなく「文構造」という言葉を用いており、「型」によって分類するような指導でなく、文の構造自体に目を向けることを意図した」（文英堂出版部、

2010: 5) ことは評価できる。しかし、実質上は、①SV, ②SVC, ③SVO, ④SVOO, ⑤SVOC という従来の分類をもとにしているものであり、この延長線上に高校英語教育があることを考えると、高校での文型の扱いは言葉は変わっても、従来とそれほど変わることはないであろうと推測される。

そこで、疑問として出てくるのがこの五つのパターンに分類できなければ英文を理解したり作ったりすることができないのかということである。そもそも、文法とは、言語表現に生起する事象を説明しやすいように分類し記述したものである。まず最初に文法という決まりがあって、それに従って人間が言語を使用しているわけではない。5文型にしても例外ではない。確かに、文法知識を使うと、明瞭に発音されなかった語や印刷の段階で不鮮明な語があっても、それらの語をある程度推測することができる。例えば、次の文(1)において、動詞boughtの後の()の部分の語句が明瞭に聞こえなかったと仮定しよう。

(1) I bought () on my way back home.

boughtは「～を買う」という意味の目的語を取る他動詞の過去形なので、空所には「買われたもの」を表す名詞または代名詞が入ることが推測できる。あるいは、該当箇所の語句が読書中に出くわした未知の単語である場合にも、それは名詞または代名詞であろうと推測がつき、辞書で意味を調べる際の手掛かりとなりえる。ここで、品詞と文型の知識を応用したことになる。これらは確かに文法の範疇に入る事項であり、やはり文法事項の学習が重要だということになり、結局はパターン化した分類の5文型を覚えさせる、あるいは覚えさせられることになる。一口に5文型と言っても、それを細分化すれば中学校で導入される可能性のあるものだけでも上述の如く、簡単に理解できるとは言い難い数のパターンになる。

Ⅲ. Time Constraints に対応した読解：文法中心から意味中心へ

(1)の空所に入れるべき語句を推測するためには、5文型をはじめとする文法知識が必要なのだろうか。体系的な文法学習を経験していない就学前の英語ネイティブスピーカーの子供は、当然ながらそのような推測過程は得ずに、同様の結論に達することになる。そもそも、文法知識を使って推測するための、文法そのものを習っていないのである。では、どのような推測過程(但しこれは

瞬時、自動的に行われなければtime constraintsに大きく影響されることになり、通常のコミュニケーションは困難になる)をたどるのであるか。筆者は、この推測過程を模倣することによって、外国語としての英語の学習に応用できると考えている。それは、文法中心の推測過程ではなく意味中心の過程なのである。

具体例で考えてみよう。(1)の空所の語句を推測するために必要な知識は、I, boughtなど各単語の意味のみである。これらの単語は日常生活の中で習得できる基本単語である。Iが「私」、boughtが「～を買った」という意味の語であるということを知っているだけで、I boughtの意味は「私は～を買った」という意味であることが分かる。そこで、「何を買ったのか」という情報が後に続くことを瞬時に期待しながら次の語を読む、あるいは聞くことになる。「何を買ったのか?」の疑問に答える語は、例え、名詞、他動詞という単語の分類上のラベルを知らなくても当然「買われたもの」であると推測できるわけである。人間の言語活動中に脳内で起こっていることは、極論すればこのような簡単な推測の繰り返しであると考えられる。この文を英語学習者に説明するときにも、同様な手順を経て説明すればよく、「Vのboughtは他動詞で第3文型SVOの形式をとれるから、(云々)」とパターンに当てはめて解説する必要はない。

文部科学省(2008)は、第4文型と第5文型の文構造の違いに留意して指導するよう解説しているが、以下の例文(文部科学省, 2008: 40)も文型を意識せずとも動詞の意味から理解できる。

(2) The teacher told us an interesting story.

(3) We named her Hana.

(2)は、第4文型SVOO、(3)は第5文型SVOCの例である。両文とも、動詞の後に2個の名詞(句)を従えている。表面上の構造が似ているので、指導に留意する必要があるというわけなのだが、文構造上の指導も、実は動詞toldとnamedの意味情報を利用しているにすぎない。(2)では、「その先生が話した」というSVに該当する部分まで読めば、次に期待できる情報は、「誰に話したのか?」、「何を話したのか?」のうちの一方あるいは両方しかない。その情報を瞬時に採しながら(期待しながら)読み進めることになる。us, an interesting storyと続くので「私たちに」、「面白い話を」というように採っていた情報が満たされることになる。実際は、toldの後には「誰に」と「何を」の情報が両方ある場合には「誰に」「何を」の順になることは、経験的に

習得されるので、自動的に解釈が行われる。外国語として英語を学ぶものが英文を作る際には、最初はこの語順を決まりとして覚えておくことも良い方法であるが、文によっては例え語順を間違えても、意味の推測は可能である。田地野 (2011a, 2011b) はこの語順を「だれが」「する (です)」「だれ・なに」「どこ」「いつ」「どのようにして」「なぜ」という「意味順フォルダ」として覚え、その順番に従って英文を解釈したり、フォルダに語を入れることによって作文したりする練習をするべきだと主張し、佐々木 & ボルスタッド (2012) はその主張に沿った練習帳を提供している。これは、意味中心に並べた語句の順序 (「意味順」) を覚え、その順序に従い作文の練習を行うというものである。この手法は、英文との遭遇がまだ少なく文構造の全体像を把握できていない中学生 (あるいは初歩的レベルの学習者) が基本的な英文を産出する上では、有効な学習法だと言えよう。ただし、本論文で筆者が主張するのは、「だれが」「する (です)」「だれ・なに」「どこ」「いつ」という枠組み (田地野の言う「フォルダ」) の順序を覚え、その中に語を入れて英文を作る、あるいは解釈の場合はその枠組みの順序に和訳していくというものではない。つまり、枠組みの順序を一種の決まりとして覚えるということではない。例えば、例文 (2) の場合には、田地野の方式では tell/told という動詞に後続する語は「だれ・なに」「どこ」「いつ」という枠組みの順番で説明される⁵。しかし、本論文では、tell/told に後続する語は、動詞 tell/told の意味に付随する語のつなげ方の問題であり、それはその動詞の語彙の範疇に属す単純な決まりであるということを主張しているわけである。言い換えれば、必ずしも、枠組み (フォルダ) の順番を覚えておく必要はないことになる。あくまでも、基本となる S と V にのみ注目し、V の意味から必要な情報を付け加える (作文)、あるいは探し出す (解釈) という方法なのである。また、これは、作文、解釈に Onions の 5 文型を駆使する方法とも、根本的に異なるものである。確かに、5 文型にしろ、脚注 (5) で触れた 7 文型や、8 文型、あるいは 9 文型にしろ、上述のような英文の解釈が済んだあとで、その構造を英語学習者に説明する際には有用なものである。しかし、文型への集約は、あくまでも意味解釈が済んだ後でできるものであり、学習者に文型分析を求めても、その大前提となる意味解釈があいまいな状態では無理・無益である。「説明を受けたら分かるが、自分一人ではそこまでたどり着けない。」という印象を学習者が持つのはこのためである。

はこのためである。

(3) についても同様で、We named まで読んだ段階では、動詞 name の意味から「私たちは名づけた」か「私たちは～を…と名付けた」かのどちらかであることが分かる。これも named という語の意味の知識があるか無いかの問題である。「彼女と名付けた」と解釈してしまうと Hana の訳しようがなくなり、無理やり訳してみても不自然な意味だということに気が付き、結局は「彼女をハナと名付けた」という意味以外には解釈できなくなる。name/named という動詞の意味を正確に理解していれば済む話である。

ここで、もう一度英語の 5 文型について考えてみることにする⁶。

第 1 文型：[S+V]

第 2 文型：[S+V]+C

第 3 文型：[S+V]+O

第 4 文型：[S+V]+Od+Oi

第 5 文型：[S+V]+O+C

(S=Subject, V=Verb, C=Complement, Od=Direct Object, Oi=Indirect Object)

注目すべきは、基本的にはどの文型も S+V の構造を持つということである。当然と言えば当然のことであるが、SOV 言語の日本語を母国語とする日本人にとって、先ず留意しなければならない点である。つまり、解釈の大前提として、先ず S と V の認定がなされなければならない。次に、V の意味が重要な役割を果たす。(2)、(3) の例文中の told と named という 2 語ですで見たとように、V の意味から次に来るべき情報がどのようなものかを瞬時に推測するわけである。それが、O と分類されようが、C と分類されようが解釈の上では、あまり意味がない。このプロセスをもう少し複雑な文で、考察してみることしよう。

(4) The cell absorbs food through its membrane, digesting this food with enzymes in order to produce energy before excreting wastes.

これは、医療系大学生のための英語学習用テキスト Takatsu, et al. (2010: 6) からの一文である。SV の認定において、基本的知識として必要なことは、文の最初に出てくる (代) 名詞や名詞句が S の可能性が最も高いということと、V は通常 S の後ろでその近くに現れるということである。(前置詞付の名詞 (句) は、S になることはないということも規則「文法」として覚えるのも悪くはないが、そもそも、意味的に主格助詞の「は」

や「が」を付けるとおかしい日本語になるので、これも意味的に解決できるものである。）

そこで、(4) の解釈のプロセスは以下になる。

- ① (4) で最初に出てくる名詞は cell (名詞句は The cell) なので S = (The) cell.
- ② その直後に absorbs 「～を吸収する」という語が現れており、これが意味的に考えて V だと判断する。
- ③ 「～を吸収する」という意味が分かれば「何を吸収するのか?」「何が吸い込まれるのか?」という情報が自然と期待できる。
- ④ 読み進めると food が現れ、「何を」が food であることがわかる。

以上までで、「(その) 細胞は栄養分を吸収する」という文 (4) の骨格が見えてくる。ここでピリオドが打たれれば話は簡単だが、実際には更に文は続いている。しかし、これも単語の意味によりほぼ解決できる。“through its membrane” は各単語の意味を知っているか、辞書で調べるかすれば、問題なく解決できる。SV の語順同様、注意しなければいけないのは、日本語は後置詞言語であるということだ。「前置詞 + 名詞 (句)」という語順ではなく、「名詞 (句) + 後置詞」ということである。しかし、これも “through” という語の意味とその使い方という語彙レベルの知識を活用しているだけである。これで、「その細胞膜をとおして」という意味が付け加わる。これで (4) の中心的意味を理解したことになる。次に、“digesting this food with enzymes in order to produce energy before excreting wastes” だが、これら追加情報のための補足説明の部分（場合によっては読み飛ばせる部分）が文を長く感じさせる原因となり、意味的に分かりやすくするための補足説明がかえって学生を混乱させてしまう部分でもある。しかし、文中の “-, -ing …” という形は、基本的に補足説明のための追加情報であり、例えば分詞構文という文法事項を知らなくても「そして～」あるいは「～しながら…」という意味であることを知っていれば、「そして～を消化する」という意味であることが分かる⁷⁾。これも “digest” の意味と “-, -ing …” の意味だけでの処理だ。つまり、⑤の処理が可能となる。

⑤文中の “-, -ing …” の訳し方の知識, “digest”, “food” の意味のみで、「そしてこの栄養分を消化する」と解釈する。

⑥ “with” の基本的意味は道具を表す「～で」、または同伴を表す「～と一緒に」だが、ここでは文脈から前者の意味である可能性が高く、結局、語彙レベルで “with

enzymes” を「酵素で」と判断できる。

⑦ “in order to” はよく知られた熟語でありその意味と、次の “produce” の「～を作り出す」という意味から「何を?」→「エネルギーを」というプロセスを経て、この部分が「エネルギーを作り出すために」だと分かる。

⑧最後に “before excreting wastes” だが、ここも “before” が後に SV を導く接続詞ではなく前置詞であることに意味的に気づけば、全体として「老廃物を排出する前に」と解釈できる。最初誤って接続詞として解釈しても、意味が「排泄することが無駄になる」というように不自然になるので、結果的には前置詞と気づくはずである。

さて、以上のような考察をすると、文法が必ずしも学習者のためにまとめられたものではないことが分かる。研究者がまとめる文法とは、あくまでも文の構造の分類であったり、語の働きの分類であったり、他言語との比較のためであったり、その言語の仕組みを体系的に整理し記述することにある。つまり、外国語としてその言語を学習する者が、必ずしもすべてを修得しなければならないものではないのである。分詞構文の例でもみたが、文法として扱うにしても、全ての事項を同じ重みをもって教えるのではなく、もっともよく使われる意味・用法に焦点を絞って教える必要がある。そうしなければ、学習者を文法の決まりでいたずらに混乱させてしまうだけになるという危惧がある。ただし、現状では、分詞構文の複文への書き換えで適切な意味をとらえているかをみる練習問題やテスト問題がいまだにあることも事実である。

いずれにせよ、上記①～⑧のプロセスは、説明のために段階を追って詳しく述べたが、実際には time constraints の制約があり、この一環のプロセスが瞬時に行われなければならない。母国語話者のレベルまでとはいかなくても、主語と動詞をとらえた後、動詞の意味から順次文末へ向かって語彙レベルの判断で文意を推測・解釈していく方法は、いわゆる直読直解方式の読み方につながるものである。結局、①～⑧のプロセスを得て解釈した意味をほぼその順序のまま示せば、以下の⑨のようになる。

⑨「(その) 細胞は吸収する、栄養分を、/ (その) 細胞膜をとおして、// そして消化する、この栄養分を、/ 酵素で、// 作り出すために、エネルギーを、/ 排泄する前に、老廃物を」

間に入れたスラッシュ (/) は、コンマの直前であっ

たり、前置詞句の直前であったりと意味上の区切りがあると自動的に判断できる箇所であり、ダブルスラッシュ (/ /) は、特に強い切れ目であることが分かる箇所である。これで、英文 (4) が伝えたい情報は十分に伝わる。これと、従来の日本語での修飾・被修飾の関係も考えながら、文の後ろから訳し上げる翻訳式解釈⑩とは自ずとその処理時間が違ってくる。

⑩「(その)細胞は細胞膜をとおして栄養分を吸収する。そして、老廃物を排泄する前に、エネルギーを作り出すために、酵素でこの栄養分を消化する」

もちろん、⑨より⑩の方が日本語として読みやすく理解しやすい。しかし、I-2 で見たように、文型や細かな文法事項にこだわり、分かりやすい日本語に和訳しようとする態度が、まさに、日本人を TOEFL で高得点を取れなくしている根本原因であろう。繰り返しになるが、この解釈法では試験の場において試される time constraints に対応できないのだ。現に、授業時に (4) に従来の文法中心的な見方から説明を加えたとしたら、かなりの時間を要することになる。先に見たように、中学校で習得すべき受動態が作れない程度の英語力の学生にとって以下のような説明は、あまり効果がないどころか、かえって英語学習に対する興味を失わせてしまうことになり兼ねない。

- ・この文は、S, V, Cの要素から成る第3文型である。
- ・cellが名詞でSになり、absorbsが3単元のs付きの現在形動詞だが、目的語 (O) を取ることでできる他動詞である。
- ・Oはfoodである。
- ・throughは前置詞でその目的語は直後のits membrane である。

ここまでは臨機応変に説明を加減しても良いが、次の “, digesting this food with enzymes in order to produce energy before excreting wastes.” については、教師も学生もかなりの忍耐が必要かも知れない。

- ・digesting は現在分詞で、現在分詞にはいろいろな働きがあるが、ここではいわゆる分詞構文を作っている。
- ・ところで、分詞構文の意味にはいくつかあって、その都度前後関係で判断する必要がある。(ここで、分詞構文の復習が始まる。その後、)
- ・さて、ここでの分詞構文は、「時」「理由」「譲歩」「条件」などの意味のうちどれだろうか？
等々 (以下、略)

ここでの分詞構文の意味については、前もってその意味を「付帯状況」であると示し解釈を続けることも可能であるが、学生にとっては、なぜそのように特定できるのかは分からない。前後関係からという説明を受けて、その一文については理解できたにしても、別の英文で自らが正しく分詞構文の意味を特定できるかには自信がないうままということになりがちである。結局、先述したような「説明を受けたらわかるが、自分一人ではそこまでたどり着けない。」という印象を与えてしまう。

教える側も学ぶ側もこのような文法への細かなこだわりを捨て、各単語や語句の持つ意味を中心に文頭から文末へ読み進んでいく訓練を積まない限り、今後も Reading セクションにおける点数だけではなく、Listening セクションにおける点数も従来どおり世界的に見て低迷の域を脱することはできないであろう。多くの英文にあたり、前述した意味中心のプロセスを実践していけば、冠詞や前置詞の使い分けなど細かな誤りがあったとしても、文意に重大な影響を及ぼすこと無く意味解釈したり作文したりすることが可能になる。これは、いわば「ネイティブスピーカー型解釈・作文法」として、細かな文法事項の説明・暗記よりももっと授業で実践されるべきものである。

筆者は、分詞構文の意味は現代英語ではほぼ「付帯状況」であると述べたが、これは経験を通してのいわば「勘」である。それが世界で存在する、あるいは使用されているすべての英文について真実かどうかは、某大な言語コーパスをコンピューター処理して確かめることはできる。しかし、その結果出てきた真実が自分にとって必ずしも「真」であるとは限らない。というのは、遭遇する英文の種類は人によって異なるはずだからである。故に、少なくとも、日本語を母国語とし日本の大学で英語を教える立場の筆者自身が読んだり耳にしたりする範囲の英語では、この「勘」が示すものを自分にとっては「真」だと仮定しても差し支えはないはずである。これらの自らが遭遇してきた範囲 (分野・種類) の英語はこれからも最も頻繁に遭遇する類の英語であろうから、この頻度順位を優先するという一種のルールが自分の中で自動化され英文の解釈や作文に要する時間を短縮してくれているものと思われる。これらの「勘」に基づき自動化されたルール (それは文法という意味のルールではなく、選ぶべき道が複数あった時、より多くの人が通る道を選ぶというようなルール、つまり頻度優先のルール・拠り所) は、その他の文法事項についても形成されるも

のである。例えば、日本人が英語に苦手意識を持ち始める時期を考えると英語嫌いが始まる原因ともなっているのではないかと疑われる関係代名詞やそれに後続する関係詞節の扱いもそうであるし、また、いくつもの意味・用法が可能な to 不定詞の扱いなどについてはそのような扱い所が特に必要である。これらは、俗な言い方をすれば「英文解釈のコツ」（筆者は「ズルイ読み方」とも言っている）とも言えるものだが、我々の脳が日常の言語活動においてその効率の良さを求めるのは当然のことである。母国語においては無意識に常に行っていることであり、決して「ズルイ」読み方ではない。ただ、外国語習得においては無意識では行われないので、意識的に扱い所を探し、利用していくというだけのことである。英語学習者自らがこの扱い所を探し出すには、かなりの時間を要するため、英語教師が自らの経験をもとにこれらの扱い所（ルール化した頻度順位）を学習者に示していくことが必要である。「コツだけわかってでも深い読みができない」などと言って躊躇する必要はない。外国語学習においては、Reading（読解）におけるこの種の time constraints を意識した意味中心の訓練が、文字情報がなく time constraints が更に厳しい Listening, Speaking にも良い効果をもたらすことは容易に想像できる。

研究者が分類するために記述した文法ではなく、言語現象として表出する意味的な頻度をもとにした頻度優先のルールに重点を置いた指導をしていくことが time constraints を克服した英語運用能力を培う上で今後の英語教育では必要である。

なお、意味中心の読解については、さらに複雑な文（テレビ番組の SCRIPT や新聞雑誌記事など）での応用や、授業での学習効果について今後報告していくつもりである。

参考文献

- 安藤 貞雄 (1983). 『英語教師の文法研究』. 大修館書店.
 上野 輝夫 (2009). 「日本語母国語話者はなぜ TOEFL の得点が低いのか：理由の考察と英語学習法の一提案」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』第 12 号 157-166.
 勝見 務 (2001). 『英語教師のための英文法再整理—7 文型のすすめ』研究社
 佐々木 啓成, フランチェスコ・ボルスタッド (2012). 『「意味順」で中学英語をやり直す本』田地野 彰 (監) 中経出版
 田地野 彰 (2011a). 『＜意味順＞英文文のすすめ』岩波書店 (岩波ジュニア新書 676).

- 田地野 彰 (2011b). 『「意味順」英語学習法』ディスカヴァー・トゥエンティワン.
 野添 絹子 (2009). 「英語学習につまづく大学生の認知傾向分析および事例研究：須磨好きの諸要因と認知特性に応じた教育方法の工夫に向けて—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』16 号-2, 103-114.
 文英堂出版部 (2010) 「高等学校新学習指導要領で教科書はこう変わる」UNICORN JOURNAL AUTUMN.
 Benesse® 教育研究開発センター (2009). 『第 1 回中学校英語に関する基本調査報告書』ベネッセコーポレーション.
 前田 和彦 (2011). 「大阪商業大学 1 回生の英文法理解度についての一考察—Advanced クラスと Standard クラスに焦点をあてて」『大阪商業大学論集』第 6 巻第 2 号 (通号 158 号) 91-102.
 三浦 省五 (1985). 『大学生の英文法力—CELT の結果から—』「中国地区英語教育学会研究紀要」No.15. 55-59
 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領』.
 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説；外国語編』開隆堂出版.
 吉田 正治 (1995). 『英語教師のための英文法』. 研究社出版.
 ETS (2012a). *TOEFL® Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-based and Paper-based Tests: January 2011—December 2011 Test Data*
 ETS (2012b). *TOEIC® TEST Data & Analysis 2011: Number of examinees and average scores in FY2011.*
 ETS (2011). *TOEFL® Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-based and Paper-based Tests: January 2010—December 2010 Test Data*, ETS TOEFL Data Summary Report, TOEFL-SUM-10.
 Oller, J.W. Jr. (1979). *Language tests at school*. London: Longman.
 Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.
 Takatsu, M., Hirai, S., Wajimoto, Y., Kurosawa, A., Kono, T., & Goddard, J.A. (2012). *The hospital team: English for medical specialists*. Nanundo

¹ TOEFL テスト (Test of English as a Foreign Language) は、英語圏の高等教育機関への入学を希望する英語を母国語としない人々の英語運用能力を測る目的で、1964 年に米国のテスト開発機関である Educational Testing Service (ETS) により開発されたテストである。高等教育機関での授業を想定し

た「読む」「聞く」「話す」「書く」の4つの技能を総合的に測定する。1964年の開始以来、30年以上にわたってペーパーテスト形式のPBTでListening, Structure, Readingを中心に出題されていたが、1998年にコンピュータでの受験形式であるCBT (Computer-Based Test) が導入され、Writingが必須化された。さらに、より実的な英語運用能力を測るため、2005年にインターネットを利用するTOEFL iBTが導入され、Reading, Listening, Speaking, Writingの4セクション構成になった。現在では、インターネット環境が整っていない一部の国を除いてはPBTは利用されず、原則iBTへと移行している。

² 主に教育機関などの団体（日本国内では、大学、大学院、高等学校、官公庁など）で採用されているTOEFL ITP (TOEFL Institutional Testing Program) では、過去のPBTの試験問題を再利用し、PBT形式で試験を実施している。通常、その得点には公的効力はなく各団体内で特定の目的のために活用されるのみであり、英語圏の高等教育機関への入学のための審査資料とはされない。なお、日本では、国際教育交換協議会 (CIEE) が、ETSの委託を受け、TOEFL-ITPの運営・実施を行っている。

³ 表2の集計は、日本の英語教育の効果を把握し今後の教育に活用するという純粋に教育目的のための国際比較であり、他意はない。

⁴ 調査は2008年度に行われているため、これらの中学生は、

小学2年次から6年次まで「総合的な学習の時間」における国際理解に関する学習の一環としての英語教育（活動）を受けている。そのため、91.4%が小学校英語の経験があったと答えている。

⁵ 2012年度大学英語教育学会関西支部春季大会でも、田地野の意味順方式では、大学生が遭遇するようなより複雑な英文を処理することは困難だという懸念が示された。

⁶ この5文型の基本は、C.T. Onionsの*An Advanced English Syntax*による。しかし、Quirk, et al. (1985) は、この5文型では説明しきれない副詞的要素A (Adverbial) を主要素として含む文を説明するために、SVA, SVOAの2文型を追加し7文型を提唱している。例えば、My sister lives in Kyoto. における“in Kyoto”がAであり文型としてSVAとなる。また、She put it on the table. の“on the table”もこの情報がなくなれば、文全体の意味は成立しないため、文の主要素のAとし、文型SVOAを形成しているとみる。勝見 (2001) に見るように、現在の日本の多くの英語研究者は、この主張を支持している。8文型 (安藤, 1983) や9文型 (吉田, 1995) などの主張もあるが、一般的ではない。

⁷ 文法書で扱う分詞構文には、これ以外にも「時」「理由」「譲歩」「条件」など複数の意味があることが説明されているが、現代英語では頻度的に最も多いのは、(4) にみるような「付帯状況」の意味である。